



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

LA AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Estudio comparativo entre la ciudad de Huesca y
Gran Manila

Autor

Lorenzo Montull Cereceda

Director

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2019

Índice

Resumen.....	3
1. JUSTIFICACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 Teoría Social Cognitiva.....	4
2.2 Autoeficacia como constructo.....	5
2.2.1 Fuentes de Autoeficacia.....	7
2.2.2 Autoeficacia General.	8
2.2.2.1 Medidas.....	9
2.2.3 Autoeficacia Específica en la escuela.	10
2.2.3.1 Medidas.....	10
2.2.4 Autoeficacia Docente.....	14
2.2.4.1 Medidas.....	14
2.2.5 Entorno de la investigación.	16
3. OBJETIVOS	17
4. MÉTODO	17
4.1 Muestra.....	17
4.2 Instrumentos.....	18
4.3 Panel de expertos.....	19
4.4 Distribución y recogida de cuestionarios.	19
4.5 Análisis estadístico.....	19
5. RESULTADOS	20
5.1 Análisis Descriptivo.....	20
5.1.1 Sociodemográficos.....	20
5.1.2 Autoeficacia docente.....	22
5.2 Análisis por factores.....	23
6. DISCUSIÓN	27
7. CONCLUSIONES	30
8. AGRADECIMIENTO	30
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
ANEXO 1. TEACHER’S SENSE OF EFFICACY SCALE. TSES.....	35
ANEXO 2. ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE. V.E.	36
ANEXO 3. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA ENCUESTA.	38

La Autoeficacia Docente en la Educación Infantil y Educación Primaria.

Teaching Self-Efficacy in Early Children Education and Primary Education.

- Elaborado por Lorenzo Montull Cereceda.
- Dirigido por Ricardo Fueyo Díaz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Febrero del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.037

RESUMEN

El constructo de autoeficacia nace de la teoría del aprendizaje social, de la mano de Albert Bandura. El cual, define la autoeficacia como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Para poder entender este concepto más ampliamente estudiaremos el origen de sus fuentes y los instrumentos capaces de medir la autoeficacia en diferentes ámbitos. Este estudio persigue dos objetivos específicos que son: (1) Estudiar los niveles de autoeficacia docente en función del género, la edad, la ciudad, la etapa educativa y los años de experiencia. (2) Explorar las diferencias en autoeficacia docente entre maestros de Infantil y Primaria de Huesca y Gran Manila. Para este estudio descriptivo transversal, se distribuyó un cuestionario capaz de medir la autoeficacia docente en colegios de Huesca y Gran Manila, de los cuales, se recibieron 56 de ambas ciudades. Con estos datos, se hicieron pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis. Los resultados muestran que existe una correlación significativa entre la autoeficacia docente y las variables de ciudad, etapa educativa y experiencia.

Palabras clave

Educación Infantil, Educación Primaria y Autoeficacia Docente.

1. JUSTIFICACIÓN

Por su naturaleza, este estudio va dirigido a la etapa educativa de Educación Infantil y Educación Primaria. Con el cual, se pretende analizar la autoeficacia docente existente entre los profesores de los colegios de la ciudad de Huesca y los profesores de los colegios de la ciudad de Gran Manila.

El constructo de la autoeficacia ha sido estudiado progresivamente desde 1977 hasta nuestros días. En esta progresión se han ido desarrollando conceptos adyacentes y relacionados como es la autoeficacia docente. Esta autoeficacia docente, representa la creencia del profesor en sus capacidades personales para controlar el efecto de sus propias acciones. Además afecta de manera drástica e influye de manera positiva o negativa a las competencias del profesor en función de si su autoeficacia es alta o baja.

En España, se ha de destacar que no existen una gran cantidad de estudios sobre la autoeficacia docente de nuestros profesores y además, se han encontrado pocos estudios comparativos entre países o ciudades con respecto a la autoeficacia docente. Esto provoca ciertas inquietudes sobre la expectativa de autoeficacia en la docencia, ya que se deberían considerar cruciales la etapa educativa de Infantil y de Primaria para el desarrollo madurativo y psicoevolutivas del alumno, puesto que son las bases de un largo proceso educativo.

Este TFG, es un estudio exploratorio que ha puesto a prueba mis conocimientos pero se necesita una investigación más exhaustiva para poder extraer conclusiones. Con ello quiero decir, que es necesario futuros estudios con el objetivo de incrementar la muestra de cuestionarios y así tener unos resultados más concluyentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Teoría Social Cognitiva.

Para poder hablar del constructo de la Autoeficacia debemos partir de la *Teoría del Aprendizaje Social*, dicha terminología aparece por primera vez de la mano de Albert Bandura en un artículo de revista en 1977 titulado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of behavioral Change*. Posteriormente, en 1986 abandona el término de teoría del aprendizaje social y la denomina teoría social cognitiva en su libro *Social*

foundations of thought and action: a social cognitive theory (Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales: una Teoría Social Cognitiva, 1987), (Yuste, 2015). “De este modo, se pone el énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, otorgándoles una especial relevancia como mecanismos de adaptación y cambio” (Yuste, 2015, p.17).

La Teoría Social Cognitiva representa al ser humano como un individuo que busca su desarrollo personal y plantea como punto clave que el comportamiento de las personas se ve afectado por lo que estas sienten, piensan y creen (Dodobara, 2005). “Lo que las personas piensan sobre ellas mismas es clave en el ejercicio del control humano. Aquí surge el concepto de autoeficacia.” (Dodobara, 2005, p. 3).

A su vez, Bandura afirmó que algunas de las capacidades humanas oscilan en sus orígenes psicológicos y además, pueden modificarse en función de las condiciones para mantener y mejorar la acción humana en general (Bandura, 1989).

En este sentido, la teoría social cognitiva llegó a ofrecer una visión diferente de la sociedad. Tuvo en cuenta la relación entre los factores personales internos, donde podemos encontrar eventos cognitivos, afectivos y biológicos, los comportamentales o conductuales y los eventos ambientales, también llamados factores medio ambientales. Todos estos factores se influyen entre sí y constituyen uno de los modelos de interacción del funcionamiento psicológico más importante, denominado *determinismo recíproco triádico*. (Yuste, 2015) (véase Figura 1).

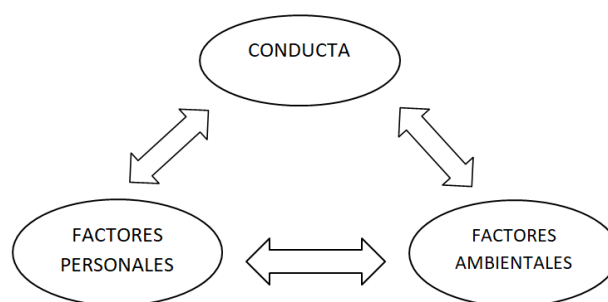


Figura 1. Causación triádica recíproca o Modelo de determinismo recíproco.

2.2 Autoeficacia como constructo.

Las bases iniciales donde se sustenta toda la teoría de la autoeficacia se fundamenta en dos enfoques teóricos. La Teoría del Aprendizaje Social de Rotter de 1966 y la

Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura de 1977. Sin embargo, es Bandura quien unifica el constructo de la autoeficacia y se concibe dicho concepto como el proceso psicológico que guía la conducta humana. (Garrido, 2004).

“Un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas. La eficacia en el comportamiento requiere una continua improvisación de habilidades que permitan dominar las circunstancias continuamente cambiantes del entorno. [La mayoría de las cuales son elementos ambiguos, impredecibles y estresantes.] ... Por tanto, la iniciación y el control de las interacciones con el entorno están gobernadas en parte por el juicio que haga el individuo de sus propias capacidades operantes.” (Bandura, 1987, p. 416).

Según Bandura; se define la autoeficacia como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Con todo ello, se puede decir que el concepto no hace referencia a los recursos de que disponga el sujeto en cuestión, sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos. (Bandura, 1987).

Conforme han ido pasando los años, la definición con respecto al constructo de autoeficacia ha ido variando. En sus primeros años se definía como expectativa de eficacia y con el paso del tiempo se ha determinado como autoeficacia. (Yuste, 2015) (véase Figura 2).

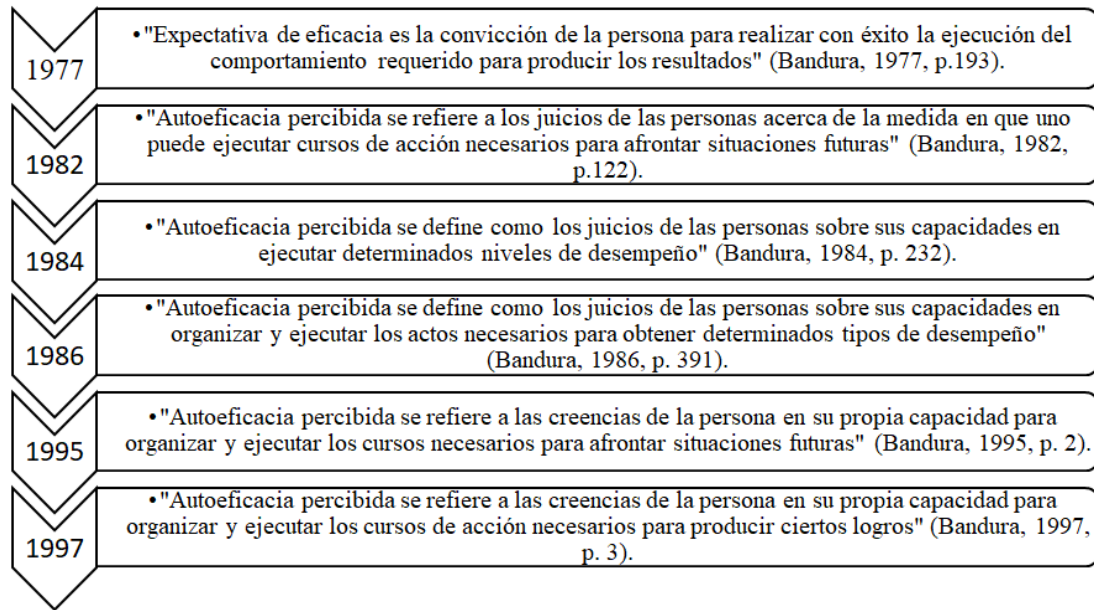


Figura 2. Evolución del constructo de Autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva. (Yuste, 2015, p. 33).

Por otro lado, una de las piedras angulares de la teoría de la autoeficacia de Bandura es la distinción entre *expectativa de resultado* y *expectativa de autoeficacia*. Se entiende *Expectativa de Resultado* como las estimaciones que hace una persona de que una conducta dada le conducirá a ciertos resultados (Bandura, 1977).

Se entiende *Expectativa de Autoeficacia* como la convicción de que uno puede ejecutar con éxito o llevar a cabo la conducta necesaria para producir unos resultados (Bandura, 1977).

2.2.1 Fuentes de Autoeficacia.

En este punto, Bandura afirma que las expectativas de autoeficacia se generan a partir de cuatro *Fuentes*, dichas fuentes son: logros de ejecución, experiencias vicarias adquiridas a partir de la observación de las ejecuciones de los demás, persuasión verbal y estados fisiológicos (Bandura, 1987).

1. Logros de ejecución, "las ejecuciones constituyen la mayor fuente de información sobre eficacia personal ya que se basan en experiencias de dominio real" (Bandura, 1987, p. 424).

“Se refiere a que el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada. ... Los resultados de sus acciones que se interpretan como exitosos aumentan su autoeficacia, mientras que los resultados considerados como fracaso la disminuyen.” (Canto y Rodríguez, 1998, p. 47-48).

2. Experiencias vicarias, “[aprendizaje por observación, modelamiento o imitación] están referidas al modelado, que es la observación de ejecutores realizadas por terceros” (Canto y Rodríguez, 1998, p. 48).

“Viendo o imaginando que otras personas similares actúan con éxito es posible que aumente la autopercepción de eficacia del observador, llegando a creer que él mismo posee también las capacidades suficientes para dominar actividades similares ... si los demás pueden hacerlo él ha de conseguir, como mínimo, mejorar su rendimiento” (Bandura, 1987, p. 424-425).

3. Persuasión verbal/social, “se utiliza ampliamente para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desea” (Bandura, 1987, p. 425). “Esta persuasión verbal induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte”(Chacón Corzo, 2006, p. 51).
4. Estado fisiológico, “los estados fisiológicos y afectivos, tales como el estrés, la fatiga, la ansiedad y el estado de ánimo, también puede influir en el desarrollo de las creencias de autoeficacia” (Yuste, 2015, p. 49). “Por lo general, al juzgar sus capacidades, el individuo se basa en parte en la información sobre su estado fisiológico. ... El individuo suele ser más optimista en cuanto al éxito que podrá alcanzar cuando no se siente desbordado” (Bandura, 1987, p. 426).

2.2.2 Autoeficacia General.

Bandura define la *Autoeficacia General* como las creencias que tiene un sujeto en sus propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras (Bandura, 1977). Dichas creencias “influyen en los patrones de pensamiento de las personas (si piensan de manera funcional o pesimista, por ejemplo), en cómo éstas se motivan a sí mismas y perseveran frente a dificultades” (Olaz & Pérez, 2012, p. 160).

Las creencias que uno tiene acerca de sus capacidades afectan e influyen de manera drástica en la manera de actuar. Por lo tanto o dicho de otro modo, la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. No debemos olvidar que para que se consiga una competencia adecuada se requiere del equilibrio y armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que se poseen (Canto y Rodríguez, 1998).

2.2.2.1 Medidas.

Tabla 1. Escala de Autoeficacia General.

Nombre de la escala.	Autor.	Alfa de Cronbach.
General Self-Efficacy Scale (GSES) - Escala de Autoeficacia General.	Baessler y Schwarzer (1996).	.87

Las medidas más utilizadas de evaluación son los cuestionarios o escalas de autoeficacia que “deben ajustarse a dominios de actividad y evaluar las formas multifacéticas en las que las creencias de eficacia operan dentro del dominio de actividad seleccionado” (Bandura, 2006, p. 310). Dicho de otro modo, “las escalas de autoeficacia deben ajustarse a dominios de actividad y evaluar las distintas dimensiones en las que dichas creencias operan en un dominio de actividad seleccionado” (Navarro, 2002, p. 7).

La creencia de autoeficacia general fue evaluada a partir de la *General Self-Efficacy Scale (GSES)* (Escala de Autoeficacia General) de Baessler y Schwarzer (1996). Dicha escala fue “adaptada a la población española por Sanjuán et al. (2000) y se refiere al sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (Yuste, 2015, p. 214). Contiene afirmaciones tipo “puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga” (Blanco Gascón, 2017, p. 11).

“La Escala de Autoeficacia General está formada por diez ítems y se responde a cada uno de ellos, mediante una escala Likert de cuatro alternativas de respuesta (1 falso; 4

verdadero). Se trata de una escala unidimensional que produce un alfa de Cronbach de .87” (Yuste, 2015, p. 214).

2.2.3 Autoeficacia Específica en la escuela.

La autoeficacia específica es definida “como la creencia sobre el nivel de competencias en situaciones particulares” (Yuste, 2015, p. 213). “A estas escalas de autoeficacia general normalmente le suceden otras de carácter específico para medir la autoeficacia en determinados campos de estudio” (Blanco Gascón, 2017, p. 12).

2.2.3.1 Medidas.

Tabla 2. Escalas de Autoeficacia Específica en la escuela.

Nombre de la escala.	Autor.	Alfa de Cronbach.
Parental Self-Efficacy Scale - Escala de Autoeficacia Parental.	Albert Bandura.	.90
Escala de Autoeficacia Social para Universitarios (EAS-U).	Fabián Olaz.	.79 a .94
Batería de Escalas de Expectativa Generales de Control (BEEGC).	David L. Palenzuela, Gerardo Prieto, António M. Barros y Leandro S. Almeida.	Coeficientes de alfa de Cronbach de cada una de las escalas: Contingencia (C) = .83, Indefensión (I) = .77, Suerte (S) = .87, Autoeficacia (A) = .75 y Éxito (E) = .83
Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI).	Edgardo Pérez.	.74 a .92
Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE).	Edgardo Pérez y María Florencia Delgado.	.47 a .67
Escala de Autoeficacia para la Escritura.	Edgardo Pérez, Leonardo Medrano, Jorge Mattus y	.83

	Silvia Ayllón.	
Escala de Autoeficacia para Lengua.	Edgardo Pérez, Leonardo Medrano, Jorge Mattus y Silvia Ayllón.	.88

Es el caso de por ejemplo la *Parental Self-Efficacy Scale*, la cual, fue utilizada por Bandura en 2006. Se compone de 58 ítems divididos en 9 apartados y cada ítem a valorar en una escala del 1 al 9 donde (1) es nada, (5) alguna vez y (9) es gran cantidad. El primer apartado es el de eficacia para influir en el rendimiento escolar y contiene 8 preguntas tipo “¿cuánto puedes hacer para mostrarles a tus hijos que trabajar duro en la escuela influye en los éxitos posteriores?”. El segundo apartado es el de eficacia para influir en las actividades de tiempo libre que contiene 3 preguntas tipo “¿cuánto puedes hacer para que sus hijos participen en actividades fuera de la escuela (por ejemplo, música, arte, baile, lecciones, actividades deportivas)?”. El tercer apartado es el de eficacia en el establecimiento de límites, actividades de seguimiento e influencia de la afiliación de compañeros que contiene 9 preguntas tipo “¿cuánto puede hacer para realizar un seguimiento de lo que hacen sus hijos cuando están fuera del hogar?”. El cuarto apartado es el de eficacia para ejercer el control sobre conductas de alto riesgo que contiene 5 preguntas tipo “¿cuánto puedes hacer para evitar que sus hijos hagan cosas que no desea que hagan fuera del hogar?”. Como quinto apartado tenemos eficacia para influir en el sistema escolar que contiene 10 preguntas tipo “¿cuánto puede hacer para influir en lo que los maestros esperan que sus hijos puedan hacer del trabajo escolar?”. El sexto apartado es el de eficacia para incluir recursos comunitarios para el desarrollo escolar que contiene 10 preguntas tipo “¿cuánto puedes hacer para lograr que los grupos vecinales participen en el trabajo con la escuela?” (Blanco Gascón, 2017, p. 13). El séptimo apartado es el de eficacia para influir en los recursos escolares que contiene 2 preguntas tipo “¿Cuánto puede hacer para ayudar a la escuela de sus hijos a obtener los materiales y equipos educativos que necesita?”. El octavo apartado es el de eficacia para controlar la angustia que contiene 4 preguntas tipo “¿cómo puedes dejar de pensar en las experiencias perturbadoras?”. Y por último encontramos el apartado de resiliencia de la autoeficacia con 7 preguntas tipo “¿Cómo puedes evitar que los problemas difíciles te depriman?” (Bandura, 2006).

La EAS-U (Escala de Autoeficacia Social para Universitarios) “mide las creencias que los estudiantes poseen acerca de su capacidad interpersonal y es un instrumento de utilidad en psicología educativa” (Olaz & Pérez, 2012, p. 162). Dicha escala está formada por 48 ítems, los cuales, están distribuidos en cinco subescalas obtenidas por un análisis factorial exploratorio. Las cinco subescalas son: Autoeficacia para Concentración de Cintas, Autoeficacia Conversacional, Autoeficacia de Oposición Asertiva, Autoeficacia de Aceptación Asertiva y la Autoeficacia Social Académica. Además de todo ello, se corroboró la estabilidad y consistencia tanto de los factores como de la propia escala completa, dando así unos valores de alfa de Cronbach entre .79 y .94 (Olaz & Pérez, 2012).

El estudio *Una Versión Española de una Batería de Escalas de Expectativa Generales de Control (BEEGC)* pretende evaluar 3 dimensiones de las expectativas de control; Locus de Control (LOC), Autoeficacia (SE) y Expectativa de Éxito (EOS) (Palenzuela et al., 1997).

“Esta Batería contiene cinco escalas: las tres primeras miden los tres componentes del constructo Locus de Control (LOC): Contingencia (C), Indefensión (I) y Suerte (S), la cuarta mide la Expectativa de Autoeficacia (A) y la quinta escala mide la Expectativa de Éxito (E)” (Palenzuela et al., 1997, p. 79).

La versión española está formada por 20 ítems, distribuidos en cinco apartados donde en cada uno de ellos se encuentran cuatro ítems y ha pasado a denominarse BEEGC-20. Los coeficientes de alfa de Cronbach de cada una de las escalas han sido satisfactorios y son los siguientes: Contingencia (C) = .83, Indefensión (I) = .77, Suerte (S) = .87, Autoeficacia (A) = .75 y Éxito (E) = .83 (Palenzuela et al., 1997).

“El profesor Edgardo Pérez y colaboradores ... construyeron el *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples* (IAMI) y su versión revisada (IAMI-R)” (Olaz & Pérez, 2012, p. 160). Este inventario mide la confianza de los adolescentes a la hora de realizar exitosamente actividades relacionadas con las inteligencias múltiples. La versión revisada se realizó con muestras en niveles de la educación secundaria dirigida a los estudiantes. El IAMI-R está formado por ocho escalas y 48 ítems (seis por escala), con ítems tipo “Iniciar y mantener conversaciones con diferentes personas (nuevos compañeros de curso, por ejemplo)” (E. R. Pérez & Medrano, 2007). “La

confiabilidad fue evaluada en su dimensión de consistencia interna, mediante el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose valores comprendidos entre .74 y .92” (Pérez & Medrano, 2007, p. 107).

“Pérez y Delgado (2006) construyeron un *Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)*” (Olaz & Pérez, 2012, p. 164). El inventario posee 8 ítems tipo “Atender en clase aunque tenga alguna preocupación en ese momento” y una escala Likert con 10 alternativas que van de 1 (nada seguro de poder hacerlo) a 10 (totalmente seguro de poder hacerlo). Se realizó con muestras de adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre 12 y 15 años y tras un análisis factorial exploratorio y otro confirmatorio demostraron que el instrumento tiene índices de ajustes óptimos y un peso factorial que oscila entre .47 y .67 (Olaz & Pérez, 2012).

Pérez, Medrano, Mattus y Ayllón adaptaron dos escalas de autoeficacia para ser utilizadas en población estudiantil, con un modelo social-cognitivo del rendimiento académico en Lengua. Dichas escalas son: La Escala de Autoeficacia para la Escritura y La Escala de Autoeficacia para Lengua (Pérez, et al., 2008).

La escala de autoeficacia para la escritura “posee 10 ítems donde los adolescentes deben evaluar su seguridad para realizar exitosamente actividades de escritura (escribir con buena ortografía, por ejemplo), utilizando una escala de respuesta de 1 (nada seguro de poder realizar esa actividad adecuadamente) a 10 (totalmente seguro)” (Pérez et al., 2008, p. 7).

La escala de autoeficacia para rendimiento en Lengua “mide la eficacia percibida de los estudiantes para aprobar y obtener buenas calificaciones en Lengua. Este instrumento se responde con una escala que va desde 1 (nada seguro de obtener ese promedio de calificaciones) a 6 (totalmente seguro) y posee cinco ítems (obtener un promedio de 8, por ejemplo)” (Pérez et al., 2008, p. 7-8).

Se realizó “un análisis factorial exploratorio y los resultados indicaron que ambas escalas eran unidimensionales con niveles de consistencia interna adecuados (.88 para Autoeficacia para rendimiento en Lengua, .83 para Autoeficacia para la Escritura) (Olaz & Pérez, 2012, p. 165).

2.2.4 Autoeficacia Docente.

Los investigadores de la Corporación RAND¹, “fueron los pioneros en el desarrollo de la investigación de la autoeficacia del profesor ... a partir de entonces la autoeficacia docente se convirtió en foco de interés de diversos ámbitos de la investigación sobre la enseñanza” (Navarro, 2002, p. 4).

Rotter afirma que la *Autoeficacia Docente* “representa la creencia del profesor en sus capacidades personales para controlar el efecto de sus propias acciones” (Navarro, 2002, p. 5). Por otro lado, Bandura mantiene una concepción de la autoeficacia como cognición mediadora entre la acción tutorial y el conocimiento (Bandura, 1987).

Con todo ello, lo que se pretende “es que los docentes obtengan unas creencias para desarrollar una autoeficacia lo más alta posible consigo mismo” (Sánchez, 2014, p. 12). Por un lado, los profesores con una autoeficacia alta están abiertos a nuevas ideas, tienden a exhibir altos niveles de planificación y organización y a su vez, están más comprometidos con todo lo que les rodea. Tienen una mayor disposición para experimentar métodos y consiguen satisfacer de mejor manera las necesidades de sus alumnos y mantenerlas. Por otro lado, los profesores con baja autoeficacia tienden a tener mayores dificultades en la enseñanza, baja satisfacción con su trabajo y manifiestan altos niveles de estrés laboral. (Carreño et al., 2015).

2.2.4.1 Medidas.

Tabla 3. Escalas de Autoeficacia Docente.

Nombre de la escala.	Autor.	Alfa de Cronbach.
Escala de Eficacia Docente - Teacher Efficacy Scale.	Hoy y Woolfolk (1993).	.71
Escala de Autoeficacia Docente - Teacher's Sense	Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).	.94

¹ Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy realizaron un estudio en 1998 que “constituyo una valiosa síntesis sobre el origen y la evolución del concepto de *autoeficacia docente*, así como de las propiedades psicométricas de los instrumento desarrollados para la medida del constructo” y la esquematización de la Corporación RAND (Navarro, 2002, p. 4).

of Efficacy Scale (TSES).		
---------------------------	--	--

Este estudio se ha centrado en la autoeficacia específica para la docencia, por lo que se ha realizado una exhaustiva búsqueda de instrumentos de medida en el campo de la autoeficacia docente o la autoeficacia en maestros.

La Escala de Eficacia Docente (Teacher Efficacy Scale), “de Hoy y Woolfolk (1993). Consta de diez ítems que evalúa dos factores: Eficacia en la Enseñanza; la cual se refiere a las creencias de que los factores externos ejercen un control más allá de la influencia del docente, tales como el estatus socioeconómico, el entorno familiar y la implicación de los padres, limitando la capacidad del profesorado para ocasionar el cambio o estimular la mejora; y Eficacia Personal, relativa a la creencias personales que tienen los profesores de que poseen las habilidades y competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El formato presenta una escala tipo Likert con seis alternativas, que van de 1 = Totalmente de acuerdo a 6 = Totalmente en desacuerdo. La fiabilidad total de esta prueba, medida a través de ... Alfa de Cronbach para el presente estudio fue de .71” (Perandones y Herrera, 2017, p. 391).

La Escala de Autoeficacia Docente (*Teacher’s Sense of Efficacy Scale*²) (TSES) de (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). “Esta escala se compone de 24 ítems que se deberán puntuar en una escala del 1 al 9 (en el que 1 es Nada y 9 es Mucho) el grado en el que se ve capaz de realizar las cuestiones propuestas” (Blanco Gascón, 2017, p. 15). Dicha escala produce “un alfa de Cronbach de .94” (Yuste, 2015, p. 210).

La escala integra “tres subescalas: Eficacia en el compromiso con el estudiante (con ítems como, por ejemplo, “¿Cuánto puede hacer usted para hacer creer a los alumnos que ellos pueden hacer bien los trabajos escolares?”); Eficacia en las estrategias instruccionales (por ejemplo, “¿En qué medida puede proporcionar a los estudiantes una explicación o ejemplo alternativo cuando ellos están confusos?”); y Eficacia en el manejo de la clase (por ejemplo, “¿Cuánto puede hacer usted para controlar la conducta disruptiva en el aula?”). En el formato de respuesta se emplea una escala tipo Likert de 9 puntos” (Perandones y Herrera, 2017, p. 391).

² “Debido a que fue elaborada en la Universidad Estatal de Ohio también la podemos encontrar como *Ohio State Teacher Efficacy Scale*” (Blanco Gascón, 2017, p. 15) y su abreviación es “(OSTES)” (Yuste, 2015, p. 68).

Además de la *TSES* de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), Bandura elabora una escala de veintiocho ítems capaz de captar la naturaleza multidimensional del constructo de autoeficacia docente. Los ítems de dicha escala estaban clasificados en seis ámbitos de competencias docentes; 1) *influencia en la toma de decisiones*; 2) *autoeficacia educativa*; 3) *autoeficacia disciplinaria*; 4) *logro de la participación parental*; 5) *participación comunitaria*, y 6) *creación de un clima positivo* (Yuste, 2015). La escala de Bandura la podemos encontrar en el artículo “*Guide for Constructing Self-Efficacy Scale*” del 2006.

2.2.5 Entorno de la investigación.

Las encuestas del estudio han ido dirigidas a la ciudad de Huesca y Gran Manila. Huesca es una ciudad de la comunidad autónoma de Aragón y se encuentra localizada en el Noreste de la Península Ibérica. La ciudad alberga 4 centros privados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación secundaria y 8 colegios de Educación Infantil y Educación Primaria. Tienen una población de aproximadamente 52.000 habitantes y es una ciudad dinámica y moderna, la cual, está enclavada en el centro de una de las provincias con una gran riqueza natural y paisajística. El sistema educativo que podemos encontrarnos en la ciudad de Huesca es el mismo que en todo el territorio español. Para edades comprendidas entre 0 a 3 años existen las guarderías. A partir de ahí, está la Educación Infantil de 3 a 6 años. Tanto la guardería como la Educación Infantil no es una educación obligatoria en España. La educación obligatoria comienza en la etapa de Educación Primaria que alberga a niños con edades comprendidas entre 6 y 12 años. La última etapa obligatoria en el sistema educativo español es la Educación Secundaria Obligatoria o ESO que contempla a alumnos con edades entre 12 y 16 años.

Gran Manila está formada por la ciudad de Manila y sus barrios periféricos que la rodea, formándose así una gran ciudad, la cual, es el principal centro político, económico, cultural e industrial del país. Gran Manila es la capital neurálgica de Filipinas que se encuentra en el Sudeste Asiático. Filipinas es un archipiélago formado por 7107 islas con un clima tropical lo que se convierte en un lugar propenso a terremotos y tifones. A su vez es un país rico en recursos naturales y debido a su localización es una de las zonas con mayor biodiversidad del mundo. Debido a una mala gestión interna del propio país, podemos encontrar una alta tasa de niño sin escolarizar.

La población de Gran Manila es de aproximadamente 11.500.000 de habitantes y su sistema educativo es muy diferente al español. Desde el curso 2012/13, el gobierno Filipino ha instaurado un sistema educativo llamada *K+12*. En primer lugar, la educación es obligatoria entre las edades de 5 a 17 años. Este programa de *K+12* abarca 13 años de educación básica de la siguiente manera. Los primeros 3 grados de los 12 son los denominados *Kindergarten* y se entrar con la edad de 5 años. Tras el *Kindergarten*, vienen los grados del 4 al 6. Los grados del 7 al 10 son los denominados *Junior High School* y por último, vienen los grados 11 y 12 (*Senior High School*).

3. OBJETIVOS

1. Estudiar los niveles de autoeficacia docente en función del género, la edad, la ciudad, la etapa educativa y los años de experiencia.
2. Explorar las diferencias en autoeficacia docente entre maestros de Infantil y Primaria de Huesca y Gran Manila.

4. MÉTODO

4.1 Muestra.

La población estudiada son maestros que ejercen su labor como docentes en las etapas de Educación Infantil y Primaria. La muestra proviene de la provincia de Huesca, España y del conjunto de municipios Gran Manila, Filipinas. Huesca es una ciudad con un población de aproximadamente unos 52.000 habitantes. En ella, podemos localizar un conjunto de 12 colegios públicos y centro concertados que imparten la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. La encuesta de Huesca fue enviada a una serie de 8 centros, de los cuales respondieron 3 de ellos. Por consiguiente, la encuesta fue enviada al 66,6% de los colegios de Huesca y respondieron a la encuesta el 25%. Gran Manila es un conjunto de municipios que comprenden la capital, Manila y su periferia. En ella, se localizan más de 11.500.000 habitantes y alberga una gran cantidad de colegios de carácter público, concertado y privado. En dicha ciudad, se realizó una muestra de conveniencia enviándose la encuesta a 3 colegios de la ciudad de Gran Manila. Los criterios de inclusión del estudio para poder completar la escala son; maestros con la titulación aprobada, mayores de 18 años y que ejerzan en las etapas de

Educación Infantil y Primaria, por lo que sus alumnos tendrán edades comprendidas entre 3 y 12 años de edad.

4.2 Instrumentos.

Se ha seleccionado la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk del 2001 y para su versión en español se ha mejorado la traducción de Izarbe Blanco (2017).

Dicho instrumento, es la Escala de Autoeficacia Docente (*Teacher's Sense of Efficacy Scale, TSES*) de Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001 (anexo 1). Este instrumento tiene como objetivo explorar la autoeficacia docente de los profesores y se puntúan en una escala tipo Likert del 1 al 9 (en el que 1 es Nada y 9 es Mucho) el grado en el que se ve capaz de realizar las cuestiones propuestas. La escala adopta dos formas, la forma corta de 12 ítems o la forma larga de 24 ítems. En este estudio se empleó la forma larga que consta de 24 ítems agrupados en tres sub-escalas de 8 ítems correlacionadas entre sí. Las tres sub-escalas son:

- Eficacia en las estrategias instruccionales (con ítems como, por ejemplo, “¿Cuánto puede hacer para adaptar el nivel de su clase a cada uno de los estudiantes?”).
- Eficacia en el manejo de la clase (por ejemplo, “¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante con un comportamiento perturbador o ruidoso?”).
- Eficacia en el compromiso con el estudiante (por ejemplo, “¿Cuánto puede hacer para mejorar la comprensión de un estudiante cuando no cumple los requisitos mínimos para el aprobado?”).

Para la versión española se intentó conseguir la traducción de la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk del 2001 poniéndose en contacto con los autores con resultados negativos, por lo que se decidió coger una traducción realizada por Izarbe Blanco Gascón con el objetivo de enriquecer y consolidar la versión en castellano de la Escala de Autoeficacia Docente (anexo 2). Se envió para una segunda traducción a otro traductor con nivel C1 quien hizo las sugerencias oportunas.

Por último, se han integrado unas preguntas de carácter sociodemográfico (anexo 3) en el instrumento de medida del estudio que estamos tratando. Estas preguntas permiten clasificar mejor los datos obtenidos de la escala.

4.3 Panel de expertos.

El cuestionario final estaba formado por los datos sociodemográficos y la Escala de Autoeficacia Docente. Antes de enviar el cuestionario a la población escogida para el estudio fue evaluado por un equipo de 10 personas, 5 de ellas españolas y 5 de ellas con un nivel de inglés C1. El objetivo de este panel de expertos era aclarar, comprender y corregir, si fuera necesario, pequeñas incongruencias o errores que se hubieran pasado a la hora de la redacción y traducción del cuestionario. El resultado de este panel de expertos fue positivo y satisfactorio con las únicas correcciones de una mayúscula en el ítem 6 de la versión en castellano y una tilde en el ítem 12 también de la versión en castellano. Este procedimiento se realizó gracias a la URL que proporciona Google Forms para la difusión de cuestionarios.

4.4 Distribución y recogida de cuestionarios.

La distribución y recogida de cuestionarios se realizó a través de varias fuentes. Con los centros de Huesca se hizo a través de la página web de “educaragón”, gracias a un documento Excel donde proporcionaba algunas direcciones electrónicas de los diferentes centros. Cabe destacar que con el colegio Salesianos de Huesca se enviaron los cuestionario vía WhatsApp y se fueron enviado la URL del cuestionario por los diferentes grupos docentes de la aplicación. Con los centros de Gran Manila se hizo a través de la aplicación de “Facebook” y la página web “deped” (Department of Education, Republic of the Philippines). A dichas direcciones se les adjuntaba una URL que proporcionaba la APP de Google Forms y que daba acceso a los cuestionarios.

4.5 Análisis estadístico.

Los datos sociodemográficos se analizaron mediante un análisis descriptivo. Respecto a la Escala de Autoeficacia Docente se respetaron las bases establecidas por los autores donde se agrupan los ítems mediante ámbitos o subescalas. Dado el bajo número de respuestas se decidió aplicar pruebas no paramétricas para el contraste de medias. Además de todo ello, se realizaron pruebas U de Mann-Whitney para dos

muestras independientes y como variables de agrupación el género, la ciudad, la etapa educativa. Por otro lado, se realizaron pruebas Kruskal-Wallis con K muestras independientes y como variable de agrupación la edad y la experiencia. Respecto a la variable de experiencia también se hizo un estudio Post Hoc, mediante pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney para cada uno de los pares de grupos. Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el programa Microsoft Excel (versión: 14.0.7228.5001 del 2010) y el SPSS V21.

5. RESULTADOS

5.1 Análisis Descriptivo.

5.1.1 Sociodemográficos.

Se recibieron 56 cuestionarios válidos ($M=34,63$: $DT=8,74$). La encuesta dirigida a Huesca tuvo una participación de 29 personas ($M=38,62$: $DT=9,69$) y la dirigida a Gran Manila tuvo una participación de 27 personas ($M=30,33$: $DT=4,84$).

El análisis descriptivo nos indica los resultados de las muestras obtenidas respecto a las variables sociodemográficas (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis descriptivo sociodemográfico ($n=56$).

Nº Huesca	29
Nº Gran Manila	27
Edad media total (años)	34,63±8,74
Edad media de Huesca (años)	38,62±9,69
Edad media de Gran Manila (años)	30,33±4,84
Género total (% Femenino)	58,9
Género Huesca (% Masculino)	51,7
Género Gran Manila (% Femenino)	70,3
Nº por colegios Huesca (% Salesianos/Santa Ana/San Viator)	62/10,3/27,5
Nº por colegios Gran Manila (% Virgen Del Pilar School/San Rafael/Deped Cotabato City Divisin)	70,3/22,2/7,4
Años experiencia total (% 1/2-5/>5)	8,9/33,9/55,3
Años experiencia Huesca (% 1/2-5/>5)	6,8/24,1/65,5
Años experiencia Gran Manila (% 1/2-5/>5)	11,1/44,4/44,4
Etapa educativa total (% Educación Primaria)	60,7

Etapas educativas Huesca (% Educación Primaria)	72,4
Etapas educativas Gran Manila (% Educación Primaria)	48,1

El género total nos dio unos resultados de 33 personas (58,9%). Respecto a la encuesta dirigida a Huesca, fueron 15 personas para el género masculino (51,7%). Las de Gran Manila dio unos resultados de 19 personas para el género femenino (70,3%).

La variable colegio donde trabaja el encuestado podemos observar que el colegio predominante en la encuesta dirigida a Huesca es el colegio Salesianos con 18 personas (62%). Le sigue San Viator (27,5%) y Santa Ana (10,3%). De los colegios de Gran Manila contestaron 19 personas del colegio Virgen Del Pilar School (70,3%). Le sigue San Rafael (22,2%) y Deped Cotabato City Divisin (7,4%).

Respecto a los años de experiencia de los maestros encuestados, se clasificaron en 3 parámetros (1 año de experiencia, de 2 a 5 años y más de 5 años de experiencia). Teniendo en cuenta estos parámetros, los años de experiencia totales han sido; los maestros con un 1 año de experiencia son 5 personas (8,9%). Los maestros con una experiencia entre 2 a 5 años, son 19 personas (33,9%) y los maestros con una experiencia mayor a 5 años, son 31 personas (55,3%). Cabe destacar que 1 persona no respondió la casilla de años de experiencia lo que equivale a un 1,7%. Los resultados en la encuesta dirigida a Huesca han sido los siguientes; los maestros encuestados con 1 año de experiencia son 2 personas (6,8%). Los maestros entre 2 a 5 años de experiencia, son 7 personas (24,1%) y los maestros con más de 5 años de experiencia son 19 personas de la encuesta de Huesca (65,5%). La persona que no respondió en los años de experiencia totales proviene de los datos de la encuesta dirigida a Huesca, dicha persona, representa un 3,4% de la muestra de Huesca. Lo referido a los resultados de la encuesta dirigida a Gran Manila han sido los siguientes; maestros con 1 año de experiencia lo han seleccionado 3 personas (11,1%). Los maestros con una experiencia entre 2 a 5 años, han sido 12 personas (44,4%) y los maestros con más de 5 años de experiencia han sido también 12 personas de la muestra dirigida a Gran Manila (44,4%).

Por último, en la variable etapa educativa podemos observar la etapa educativa total, que nos dio un resultado de 20 personas para la etapa de Educación Primaria (60,7%). Respecto a la encuesta dirigida a Huesca, fueron 21 personas para la etapa de Educación

Primaria (72,4%). La dirigida a Gran Manila dio un resultado de 13 personas (48,1%) de la muestra de Gran Manila.

5.1.2 Autoeficacia docente.

El análisis descriptivo de medias totales nos indica la autoeficacia docente total, cada una de las subescala y si esta autoeficacia es alta o no (Tabla 5).

Tabla 5. Niveles de autoeficacia docente.

	Rango (Mínimo- Máximo)	DT	Media	Punto de corte*	Nivel autoeficacia*
Autoeficacia docente total	123-209	17,51	165,21*	158,4	Alta
Estrategias instruccionales (Subescala 1)	37-72	6,96	54,64*	52,8	Alta
Manejo de la clase (Subescala 2)	35-70	6,30	54,86*	52,8	Alta
Compromiso con el estudiante (Subescala 3)	43-72	6,66	55,71*	52,8	Alta

*Punto de corte para Autoeficacia alta $\bar{X} \geq 70\%$ del rango teórico.

Respecto a la autoeficacia docente total podemos observar que tiene un máximo de 209 y un mínimo de 123 con una desviación típica de 17,51 y una media de 165,21. Hay que destacar que para que haya una autoeficacia alta la media debe ser $\geq 70\%$. (Child, 2006; Hicks & McFrazier, 2014). Por lo que en la autoeficacia docente total sí existe una autoeficacia alta, debido a que tiene una media mayor que 158,4. Las estrategias instruccionales (subescala 1) tienen un máximo de 72 y un mínimo de 37 con una desviación típica de 6,96 y una media de 54,64. Por todo ello, en las estrategias instruccionales también se aprecian una autoeficacia alta. En el manejo de la clase (subescala 2) podemos observar un máximo de 70 y un mínimo de 35 con una desviación típica de 6,30 y una media de 54,86. Por lo que también se aprecia una autoeficacia alta. Por último, en el compromiso con el estudiante podemos observar un máxima de 72 y una mínima de 43 con una desviación típica de 6,66 y una media de 55,71. Al tener una media mayor que 52,8 la autoeficacia es alta. Por todo ello, podemos observar que en cada una de las subescalas y al igual que en la autoeficacia docente total, existe una autoeficacia alta.

5.2 Análisis por factores.

El análisis por factores nos indica las muestras totales (autoeficacia docente total), las estrategias instruccionales (subescala 1), el manejo de la clase (subescala 2) y el compromiso con el estudiante (subescala 3), todo ello determinado por el género, la edad, la ciudad, la etapa educativa y la experiencia (Tabla 6).

Tabla 6. Análisis por factores.

	Género	N	Media	DT	p
Autoeficacia docente total	Masculino	23	169,78	15,68	0,082
	Femenino	33	162,03	18,23	
Estrategias instruccionales	Masculino	23	56,52	5,89	0,084
	Femenino	33	53,33	7,43	
Manejo de la clase	Masculino	23	56,26	6,52	0,243
	Femenino	33	53,88	6,06	
Compromiso con el estudiante	Masculino	23	57,00	6,43	0,233
	Femenino	33	54,82	6,76	
	Edad	N	Media	DT	p
Autoeficacia docente total	18-30	23	161,87	13,40	0,103
	31-50	28	166,36	20,09	
	>50	5	174,20	18,10	
Estrategias instruccionales	18-30	23	53,57	5,41	0,385
	31-50	28	55,14	8,26	
	>50	5	56,80	5,54	
Manejo de la clase	18-30	23	53,65	4,95	0,249
	31-50	28	55,18	7,06	
	>50	5	58,60	6,98	
Compromiso con el estudiante	18-30	23	54,65	6,24	0,305
	31-50	28	56,04	7,00	
	>50	5	58,80	6,79	
	Ciudad	N	Media	DT	p
Autoeficacia docente total	Huesca	29	170,66	17,39	0,011*
	Gran Manila	27	159,37	15,94	
Estrategias instruccionales	Huesca	29	56,52	6,97	0,057
	Gran Manila	27	52,63	6,48	
Manejo de la clase	Huesca	29	56,59	6,47	0,050
	Gran Manila	27	53,00	5,66	
Compromiso con el estudiante	Huesca	29	57,55	6,43	0,026*
	Gran Manila	27	53,74	6,44	
	Etapa	N	Media	DT	p
Autoeficacia docente total	Ed. Infantil	20	159,65	11,34	0,035*
	Ed. Primaria	34	167,35	18,90	

Estrategias instruccionales	Ed. Infantil	20	51,60	5,41	0,040*
	Ed. Primaria	34	55,91	6,89	
Manejo de la clase	Ed. Infantil	20	54,10	4,19	0,541
	Ed. Primaria	34	55,12	7,16	
Compromiso con el estudiante	Ed. Infantil	20	53,95	5,46	0,151
	Ed. Primaria	34	56,32	6,95	

	Experiencia	N	Media	DT	p
Autoeficacia docente total	1	5	145,00	16,07	0,030*
	2-5	19	165,16	15,96	
	>5	31	168,39	17,19	
Estrategias instruccionales	1	5	45,60	5,72	0,012*
	2-5	19	55,58	6,44	
	>5	31	55,55	6,67	
Manejo de la clase	1	5	50,00	9,43	0,314
	2-5	19	54,42	5,45	
	>5	31	55,87	6,17	
Compromiso con el estudiante	1	5	49,40	5,59	0,050
	2-5	19	55,16	6,19	
	>5	31	56,97	6,73	

* Significativo en $p < 0,05$.

Con respecto al género, en la autoeficacia docente total determina que hay 23 encuestados masculino ($M=169,78$; $DT=15,68$); frente a 33 encuestados femeninos ($M=162,03$; $DT=18,23$). No se aprecia ninguna diferencia significativa puesto que $p=0,082$. Como se indica en la tabla, para que haya una diferencia significativa $p < 0,05$. En las estrategias instruccionales hay 23 encuestados masculino ($M=56,52$; $DT=5,89$); frente a 33 encuestados femeninos ($M=55,33$; $DT=7,43$). Además no se aprecian ninguna diferencia significativa ($p=0,084$). En el manejo de clase hay 23 encuestados masculino ($M=56,26$; $DT=6,52$); frente a 33 encuestados femeninos ($M=53,88$; $DT=6,06$). Se sigue sin apreciar una diferencia significativa ($p=0,243$). En el compromiso con el estudiante, se determina que hay 23 encuestados masculino ($M=57,00$; $DT=6,43$); frente a 33 encuestados femeninos ($M=54,82$; $DT=6,76$). Como se indica en la tabla no hay diferencia significativa ($p=0,233$). Por todo ello, no hay una diferencia significativa por género en ninguno de los casos.

Con respecto a la edad, en la autoeficacia docente total se determina que hay 23 encuestados con una edad comprendida entre 18-30 años ($M=161,87$; $DT=13,40$); 28 encuestados con edades entre 31-50 años ($M=166,36$; $DT=20,09$) y 5 encuestados mayores de 50 años ($M=174,20$; $DT=18,10$). No se aprecia ninguna diferencia

significativa ($p=0,103$). En las estrategias instruccionales hay 23 encuestados con edades entre 18-30 años ($M=53,57$; $DT=5,41$); 28 encuestados con una edad comprendida entre 31-50 años ($M=55,14$; $DT=8,26$) y 5 encuestados mayores de 50 años ($M=56,80$; $DT=5,54$). No hay diferencia significativa ($p=0,385$). En el manejo de clase se determina que hay 23 encuestados con una edad comprendida entre 18-30 años ($M=53,65$; $DT=4,95$); 28 encuestados edades entre 31-50 años ($M=55,18$; $DT=7,06$) y 5 encuestados mayores de 50 años ($M=58,60$; $DT=6,98$). No se aprecia ninguna diferencia significativa ($p=0,249$) como se indica en la tabla. En el compromiso con el estudiante hay 23 encuestados con una edad comprendida entre 18-30 años ($M=54,65$; $DT=6,24$); 28 encuestados con una edad comprendida entre 31-50 años ($M=56,04$; $DT=7,00$) y 5 encuestados mayores de 50 años ($M=58,80$; $DT=6,79$). No hay diferencia significativa ($p=0,305$). Por todo ello, no hay una diferencia significativa por la edad en ninguno de los casos. Esto nos indica que al igual que el género, la edad no es un factor importante en el desarrollo de la autoeficacia.

Con respecto a la ciudad donde se enviaron los cuestionarios, en la autoeficacia docente total, hay 29 encuestados de Huesca ($M=170,66$; $DT=17,39$); frente a 27 de Gran Manila ($M=159,37$; $DT=15,94$). En este caso se aprecia una diferencia significativa ($p=0,011$). En las estrategias instruccionales hay 29 encuestados de Huesca ($M=56,52$; $DT=6,97$); frente a 27 encuestados de Gran Manila ($M=52,63$; $DT=6,48$). No se aprecia ninguna diferencia significativa ($p=0,057$). Debido a la proximidad de tener una diferencia significativa, es decir, que “p” es casi $<0,05$, se recomienda para futuros estudios ampliar la muestra y realizar estudios de estas variables. En el manejo de la clase podemos ver que hay 29 encuestados de Huesca ($M=56,59$; $DT=6,47$); frente a 27 de Gran Manila ($M=53,00$; $DT=5,66$). No hay diferencia significativa ($p=0,050$). Se vuelve a recomendar ampliar la muestra para futuros estudios debido a la proximidad de “p” a $<0,05$. En el compromiso con el estudiante hay 29 encuestados de Huesca ($M=57,55$; $DT=6,43$); frente a 27 encuestados de Gran Manila ($M=53,74$; $DT=6,44$). Hay una diferencia significativa ($p=0,026$). Por todo ello, podemos decir que hay una diferencia significativa en la autoeficacia docente total y en el compromiso con el estudiante (subescala 3). En ambos casos la autoeficacia docente es mayor que en los otros dos casos (estrategias instruccionales = subescala 2 y manejo de la clase =

subescala 3) y además la autoeficacia docente es mayor en Huesca que en Gran Manila en los dos casos con $p < 0,05$ debido a que sus medias son más altas.

Con respecto a la etapa educativa en la autoeficacia docente total, se determina que hay 20 encuestados para la etapa de Educación Infantil ($M=159,65$; $DT=11,34$); frente a 34 de la etapa Educación Primaria ($M=167,35$; $DT=18,90$). Como se indica en la tabla, se aprecia una diferencia significativa puesto que $p=0,035$. En las estrategias instruccionales hay 20 encuestados para la etapa de Educación Infantil ($M=51,60$; $DT=5,41$); frente a 34 encuestados de la etapa Educación Primaria ($M=55,91$; $DT=6,89$). Hay una diferencia significativa ($p=0,040$). En el manejo de clase hay 20 encuestados para la etapa de Educación Infantil ($M=54,10$; $DT=4,19$); frente a 34 encuestados de la etapa Educación Primaria ($M=55,12$; $DT=7,16$). No se aprecia ninguna diferencia significativa ($p=0,541$). En el compromiso con el estudiante se observa que hay 20 encuestados para la etapa de Educación Infantil ($M=53,95$; $DT=5,46$); frente a 34 encuestados de la etapa Educación Primaria ($M=56,32$; $DT=6,95$). No se aprecia ninguna diferencia significativa ($p=0,151$). Por todo ello, podemos decir que hay una diferencia significativa en la autoeficacia docente total y en las estrategias instruccionales (subescala 1). Además, debido a que las medias son mayores en las etapas de Educación Primaria de las dos variables significativas (autoeficacia docente total y subescala 1), podemos decir que hay más autoeficacia en Educación Primaria que en Educación Infantil.

Con respecto a la experiencia de los maestros en la autoeficacia docente total, hay 5 encuestados con 1 año de experiencia ($M=145,00$; $DT=16,07$); 19 encuestados con una experiencia entre 2-5 años ($M=165,16$; $DT=15,96$) y 31 encuestados con una experiencia mayor de 5 años ($M=168,39$; $DT=17,19$). Se aprecia una diferencia significativa ($p=0,030$). En las estrategias instruccionales hay 5 encuestados con 1 año de experiencia ($M=45,60$; $DT=5,72$); 19 encuestados con una experiencia entre 2-5 años ($M=55,58$; $DT=6,44$) y 31 con una experiencia mayor de 5 años ($M=55,55$; $DT=6,67$). Se aprecia una diferencia significativa ($p=0,012$). En el manejo de la clase se observa que hay 5 encuestados con 1 año de experiencia ($M=50,00$; $DT=9,43$); 19 encuestados con una experiencia entre 2-5 años ($M=54,42$; $DT=5,45$) y 31 encuestados con una experiencia mayor de 5 años ($M=55,87$; $DT=6,17$). Como se indica en la tabla, no hay ninguna diferencia significativa ($p=0,314$). En el compromiso con el estudiante hay 5

encuestados con 1 año de experiencia ($M=49,40$; $DT=5,59$); 19 encuestados con una experiencia entre 2-5 años ($M=55,16$; $DT=6,19$) y 31 encuestados con una experiencia mayor de 5 años ($M=56,97$; $DT=6,73$). No se aprecia ninguna diferencia significativa ($p=0,050$). Se recomienda ampliar la muestra para futuros estudios debido a la proximidad de “p” a $<0,05$. Por todo ello, podemos decir que hay una diferencia significativa en la autoeficacia docente total y en las estrategias instruccionales (subescala 1). Para determinar que rangos de años de experiencia (1/2-5/>5 años) tienen más autoeficacia, se realizó un estudio Post Hoc donde se hizo una prueba U de Mann-Whitney para cada uno de los pares de grupos. Dicho análisis determinó que en ambas variables significativas hay mayor autoeficacia en el rango >5 años de experiencia.

6. DISCUSIÓN

En este estudio se ha encontrado una autoeficacia docente alta total y en cada una de las subescalas. Esto se puede deber, a que la mayoría de los encuestados tienen más de 5 años de experiencia impartiendo clase, lo que les proporciona unas creencias altas y positivas en sus capacidades a la hora de ejercer.

Tras el análisis por factores se ha determinado que hay diferencias significativas con respecto a la ciudad y con respecto a la etapa educativa. Se observó que había más autoeficacia en Huesca y en la etapa de Educación Primaria. Algunos autores afirman que el nivel de enseñanza, es decir, la etapa en el que el profesor imparte clase, ejerce una influencia en sus expectativas de autoeficacia. Por otro lado, también se afirma que los profesores de enseñanza básica tienen mayor autoeficacia que los de niveles superiores, debido, posiblemente, a la creencia de que las escuelas de nivel superior tienden a ser más impersonales y con un número mayor de alumnos. (Greenwood & otros, 1990). Sería interesante analizar las diferencias en autoeficacia docente en función del tamaño del aula y si los profesores con más alumnos y aulas más grandes tienen menos autoeficacia docente que profesores con aulas más pequeñas.

Respecto a la experiencia docente, podemos establecer que es una variable importante y que influye en la autoeficacia docente de un profesor. Hemos encontrado diferencias significativas que indican que el profesor con 1 año de experiencia tiene menos autoeficacia que un profesor con más años de experiencia, en este caso, sin que se encuentren diferencias significativas en grupos de experiencia superiores. Según las

fuentes de autoeficacia, gracias a las experiencias vicarias, se puede infundir confianza en las capacidades de un profesor observando a otros desarrollar eficazmente determinadas tareas (Bandura, 1987). “La experiencia docente representa otra de las variables que ejercen mayor influencia en las creencias de autoeficacia docente”(Navarro, 2002). Es lógico pensar que a más años trabados, es decir, a más años de experiencia, mayor es tu autoeficacia y mayor es tu confianza en tus habilidades a la hora de impartir clase. Diferentes estudios afirman que la autoeficacia docente incrementa con forme el profesor avanza en su carrera docente (Dembo & Gibson, 1985).

Por otro lado, con la variable edad no hemos encontrado diferencias significativas en la autoeficacia docente. Esta afirmación es respaldada por diversos estudios, llegando algunos autores a afirmar: “se concluye que la edad no ejerce efecto alguno en la autoeficacia de los profesores” (Chester, 1991). Cabe destacar que hay una correlación positiva entre edad y autoeficacia docente, es decir, conforme va subiendo la edad del encuestado, va subiendo la media aunque sin encontrar diferencias significativas. Sería interesante incrementar la muestra para determinar si la edad sigue sin ser una variable a tener en cuenta.

Tras el análisis por factores no se han encontrado diferencias significativas respecto al género. Cabe destacar que algunos estudios han llegado a la conclusión de que en algunos aspectos influenciados por múltiples factores contextuales y personales encuentran niveles más altos de autoeficacia docente a la mujer (Anderson & otros, 1988). Por otro lado, Bandura también indicó una diferencia de autoeficacia docente respecto al género, pero en este caso, al contrario y centrándose en la rama de las ciencias: “las mujeres albergan más dudas que los hombres acerca de su capacidad para resolver problemas matemáticos, incluso aunque finalmente obtengan el mismo nivel de rendimiento” (Bandura, 1997, p.430). Esta controversia que existe respecto al sexo o género incita a incrementar la muestra de los encuestados en futuros estudios relacionados.

El primer punto fuerte a destacar sobre esta investigación, es que se trata de un estudio exploratorio transcultural con una metodología bien planteada.

El segundo punto fuerte es la actualidad de la temática del estudio. La autoeficacia es un término muy estudiado en áreas como la psicología y cada vez con más frecuencia se estudia en otras áreas como la educativa. Existen una gran cantidad de estudios de esta disciplina como *“Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico”* (Dodobara, 2005) y *“El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente”* (Navarro, 2002).

Otro de los puntos fuerte es que gracias a la realización de este estudio orientado hacia la autoeficacia docente, se siga avanzando y desarrollando todo lo que rodea a este constructo. Como se ha comentado con anterioridad, cada vez con más frecuencia se pueden ver estudios y análisis de la autoeficacia en el área educativa. Del mismo modo, a partir de este estudio, se pueden llevar a cabo futuras investigaciones que proporcionen más datos contrastados sobre la autoeficacia docente en Educación Infantil y Educación Primaria.

El cuarto punto importante sobre este estudio es la escasez de estudios comparativos entre países que hemos podido observar.

El último punto fuerte de este estudio es el instrumento de medida utilizado. La *Teacher's Sense of Efficacy Scale, TSES*, está consolidada y su diseño y fiabilidad metodológico es sólido y consistente. Se utilizó su versión larga (24 ítems) con un alfa de Cronbach de .94. La versión original de este instrumento de medida es en inglés y ha sido ampliamente utilizada por autores como Tschannen-Moran y Woolfolk. Por todo ello, podemos considerar que es una escala fiable para los objetivos que pretendemos.

Por otro lado, uno de los puntos a mejorar también es el instrumento de medida, pero en este caso la escala en castellano. La traducción del instrumento nos ofrece dudas puesto que no hemos podido utilizar una versión traducida al castellano validada transculturalmente conforme a las normas internacionales, a pesar de haber sido solicitada a los autores. Como alternativa, se decidió contactar con una traductora con un nivel de inglés C1 para realizar la versión en castellano.

Otros de los puntos débiles de este estudio puede ser el tamaño de la muestra. Los resultados tendrían más peso si se hubieran escogido más colegios de Gran Manila y

colegios de Zaragoza y Teruel, es decir, abarcar a todo Aragón y se hubiese conseguido un número mayor de participantes.

En este sentido, respecto a las líneas futuras de investigación sugerimos repetirla aumentando la muestra y traduciendo y validando el cuestionario conforme a las normas de la Organización Mundial de la Salud.

7. CONCLUSIONES

De este estudio se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. La autoeficacia de los docentes es elevada, alta tanto en Huesca como en Gran Manila.
2. Se han encontrado diferencias por ciudad a favor de Huesca y diferencias por etapa educativa a favor de los docentes de Primaria.
3. Se han encontrado diferencias por experiencia hasta 1 año. Tras el primer año la autoeficacia docente permanece constante, sin que se hayan encontrado diferencias significativas con otros grupos en función de la experiencia.
4. No se han encontrado diferencias por edad o género.
5. Desde un punto de vista metodológico, es necesario traducir y adaptar transculturalmente la escala TSES al español.
6. Al tratarse de un estudio exploratorio, es necesario más investigación para analizar las diferencias encontradas.
7. Sería necesario desarrollar programas académicos dirigidos a los recién graduados durante las prácticas o durante el primer año de trabajo para suplir estas carencias de autoeficacia.

8. AGRADECIMIENTO

Quiero dejar constancias de más sinceros agradecimientos a todas las personas, que de una forma u otra, me han prestado su colaboración para poder realizar el estudio. A los diferentes colegios que han realizado la encuesta con el propósito de mejorar, enriquecer y avanzar la cultura y el saber.

También me gustaría agradecer a Marta Albar y todo el equipo que formaba el panel de expertos, gracias a ellos se pudo pulir aún más el cuestionario.

Por otro lado, me gustaría agradecer a mi familia, en especial a mi madre, gracias a su apoyo constante y sincero que he ido recibiendo a lo largo de estos meses he podido terminar de manera muy satisfactoria la realización de este estudio que a mi parecer es muy interesante.

Deseo también expresar todo mi agradecimiento a una de las profesoras culpables de mi amor por Filipinas y la docencia, la profesora Ria. En primer lugar, me ayudaste a entender mejor mi futura profesión y a darme cuenta que da igual donde impartas clase, los niños siguen teniendo ese carisma tan especial que te hace levantarte cada mañana. Y en segundo lugar me has ayudado en la realización de este estudio y a la distribución del cuestionario por los diferentes colegios de Gran Manila, *Teacher Ria*, gracias de corazón.

Y por último, agradezco de forma especial la realización de este TFG a mi tutor Ricardo Fueyo Díaz, por su orientación y ayuda. Por todo ello, mi más sincero respeto hacia la labor que como investigador desempeña con gran profesionalidad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, R. N., & And Others. (1988). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1987). *Social Foundations of Thought and Action a Social Cognitive Theory*. PrenticeHall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. (2006). GUIDE FOR CONSTRUCTING SELF-EFFICACY SCALES, 32.
- Blanco Gascón, I. (2017). *Expectativa De Autoeficacia Docente En Educación Infantil*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Canto y Rodríguez, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia (ISSN 2448-525X)*, 2(18). Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142>
- Carreño, J. V., Peña, I. S., Valenzuela, C. M., & Gandarillas, A. P. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la Autoeficacia Motivacional Docente [<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>]. Recuperado 8 de noviembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296843>
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia : un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, (. 1), 44.
- Chester, M. D. (1991). Changes in Attitudes within First-Year Teachers in Urban Schools.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. A&C Black.
- Dembo, & Gibson. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173.
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *RIDU*, 1(1 (Abril)), 2.
- Greenwood, G. E., & And Others. (1990). Relationships between Four Teacher Efficacy Belief Patterns and Selected Teacher Characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 102-106.

- Hicks, T., & McFrazier, M. (2014). *College Student Self-Efficacy Research Studies*. University Press of America.
- Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas*, 60(107), 591–612.
- Olaz, F., & Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *REVISTA TESIS Facultad de Psicología*, 2(1), 157-170.
- Palenzuela, D. L., Prieto, G., Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BBEGC). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3322>
- Perandones y Herrera. (2017). Autoeficacia docente y fortalezas y virtudes personales en docentes de República Dominicana | Perandones González | International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología). Recuperado 2 de octubre de 2018, de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/1006/888>
- Pérez, E., Medrano, L., Mattus, J., & Ayllón, S. (2008). Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y Lengua, 19.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. (2007). INVENTARIO DE AUTOEFICACIA PARA INTELIGENCIAS MÚLTIPLES REVISADO: UN ESTUDIO DE VALIDEZ DE CRITERIO, 10.
- Sánchez, M. N. (2014). ESTILOS DE ENSEÑANZA IMPULSORES DE UN BUEN CLIMA DE AULA Y UNA AUTOEFICACIA DOCENTE: ANÁLISIS EXPERIMENTAL, 72.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Yuste, L. (2015). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universitat de València.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78762>

ANEXO 1. TEACHER'S SENSE OF EFFICACY SCALE. TSES.

Efficacy for instructional strategies.

1. How much can you use a variety of assessment strategies?
2. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?
3. To what extent can you craft good questions for your students?
4. How well can you implement alternative strategies in your classroom?
5. How well can you respond to difficult questions from your students?
6. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?
7. How much can you gauge student comprehension of what you have taught?
8. How well can you provide appropriate challenges for very capable students?

Efficacy for classroom management.

9. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?
10. How much can you do to get children to follow classroom rules?
11. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?
12. How well can you establish a classroom management system with each group of students?
13. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?
14. How well can you respond to defiant students?
15. To what extent can you make your expectations clear about student behavior?
16. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?

Efficacy for student engagement.

17. How much can you do to get students to believe they can do well in school work?
18. How much can you do to help your students value learning?
19. How much can you do to motivate students who show low interest in school work?
20. How much can you assist families in helping their children do well in school?
21. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?
22. How much can you do to help your students think critically?
23. How much can you do to foster student creativity?
24. How much can you do to get through to the most difficult students?

ANEXO 2. ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE. V.E.

Eficacia en las estrategias instruccionales.

1. ¿Cuánto puede utilizar una variedad de estrategias de evaluación?
2. ¿En qué medida puede proporcionar un ejemplo o explicación alternativa cuando hay una falta de comprensión por parte del estudiante?
3. ¿Hasta qué punto puede plantear buenas preguntas para el alumnado?
4. ¿Cómo de bien puede poner en práctica alternativas en el aula?
5. ¿Con cuanta certeza puede responder a las preguntas difíciles planteadas por sus estudiantes?
6. ¿Cuánto puede hacer para adaptar el nivel de su clase a cada uno de los estudiantes?
7. ¿Cuánto puede medir la comprensión del estudiante sobre lo que le ha enseñado?
8. ¿Cómo de bien puede hacer para ofrecer desafíos apropiados para los alumnos altamente capacitados?

Eficacia en el manejo de la clase.

9. ¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento perturbador en el aula?
10. ¿Cuánto puede hacer para que el alumnado respete las normas escolares?
11. ¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante con un comportamiento perturbador o ruidoso?
12. ¿Cómo de bien puede establecer un sistema de gestión de aula con cada grupo de estudiantes?
13. ¿Qué capacidad tiene para evitar que estudiantes problemáticos impidan el trascurso de una clase?
14. ¿Cómo de bien puede responder a estudiantes difíciles de controlar?
15. ¿Hasta qué punto puede aclarar sus expectativas sobre el comportamiento del estudiante?
16. ¿Cómo de bien puede establecer rutinas para que las actividades funcionen sin problemas?

Eficacia en el compromiso con el estudiante.

17. ¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes creen que pueden hacer bien el trabajo escolar?
18. ¿Hasta qué punto puede ayudar a los estudiantes a valorar su aprendizaje?
19. ¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran escaso interés en el trabajo escolar?
20. ¿Cuánto puede ayudar a las familias a que sus niños obtengan buenos resultados escolares?
21. ¿Cuánto puede hacer para mejorar la comprensión de un estudiante cuando no cumple los requisitos mínimos para el aprobado?
22. ¿Cuánto puede hacer para ayudar a los estudiantes a pensar de forma crítica?

23. ¿Cuánto puede hacer para fomentar la creatividad del estudiante?

24. ¿Cuánto puede hacer para comunicarse con los alumnos más difíciles?

ANEXO 3. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA ENCUESTA.

1. Edad.
2. Género.
3. Colegio donde trabaja.
4. Años de experiencia como docente.
5. Curso donde imparte clase.
6. Número de alumnos en clase.